

Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute

Sprach- und Fachgrenzen überwinden: Die didaktische und strategische Konzeption des Fortbildungscurriculums zur Lesefördermethode

Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 168-179



Quellenangabe/ Reference:

Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute: Sprach- und Fachgrenzen überwinden: Die didaktische und strategische Konzeption des Fortbildungscurriculums zur Lesefördermethode - In: Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 168-179 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-216722 - DOI: 10.25656/01:21672

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-216722>

<https://doi.org/10.25656/01:21672>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Sabine Kutzelmann
Ute Massler
Klaus Peter
Kristina Götz
Angelika Ilg (Hrsg.)

Mehrsprachiges Lesetheater

Handbuch zu Theorie und Praxis

Mehrsprachiges Lesetheater

Sabine Kutzelmann • Ute Massler • Klaus Peter •
Kristina Götz • Angelika Ilg (Hrsg.)

Mehrsprachiges Lesetheater

Handbuch zu Theorie und Praxis

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gefördert durch



Erasmus+
Schulbildung

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2021-4
eISBN 978-3-8474-1109-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Titelbildnachweis: Stillaufnahme aus dem MELT Film „LOUD, DEUTLICH, LEMENTEMENT: Mit Mehrsprachigem Lesetheater Sprachgrenzen überwinden“ (s. Projektwebsite: <http://melt-multilingual-readers-theatre.eu/>)

Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Das Projekt <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> : Ausgangslage, Zielsetzung und praxisrelevante Ergebnisse der Entwicklung	7
<i>Sabine Kutzelmann, Ute Massler und Robert Hendel</i>	

Teil A

Forschungsmethodik

1 Design-Based Research: Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis	15
<i>Sabine Kutzelmann und Kristina Götz</i>	
2 Die schulischen Erprobungskontexte des MELT-Projekts	32
<i>Kristina Götz, Robert Hendel, Sabine Kutzelmann und Klaus Peter</i>	
3 <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> : Ergebnisse zur Akzeptanz dieser neuen mehrsprachigen Lesefördermethode	42
<i>Kristina Götz, Sabine Kutzelmann und Ute Massler</i>	

Teil B

Theoretische Grundlagen des Entwicklungs- und Forschungsprozesses

1 Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i>	57
<i>Kristina Götz und Sabine Kutzelmann</i>	
2 Das Unterrichtsdesign <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> aus linguistischer Sicht	70
<i>Klaus Peter und Dominik Unterthiner</i>	
3 Vom <i>Readers' Theatre</i> über interlinguale Literatur zum <i>Mehrsprachigen Lesetheater</i> : Die didaktisch-methodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik	82
<i>Ute Massler und Sabine Kutzelmann</i>	

Teil C

Das didaktisch-methodische Design: Theoretische Grundlagen und Anleitung für die Praxis

1 Mehrsprachige Lesetheaterstücke: Konzeption der Lehr-Lern-Materialien ...	99
<i>Angelika Ilg, Franz Ludescher und Seraina Paul</i>	
2 Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson als Design-Komponente des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i>	111
<i>Ute Massler und Kerstin Theinert</i>	

3	Miteinander sind alle Stars – Die Bedeutung des kooperativen Lernens im <i>Mehrsprachigen Lesetheater</i>	120
	<i>Sabine Kutzelmann und Kerstin Theinert</i>	
4	Literarisches Lernen als Design-Komponente des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i>	132
	<i>Angelika Ilg und Kerstin Theinert</i>	
5	Die zentralen Lehr-Lern-Prozesse des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i> : Eine Anleitung für die Praxis	147
	<i>Sabine Kutzelmann, Ute Massler, Klaus Peter unter Mitarbeit von Anne-Marie Antony, Stefanie Arnold, Kurt Benedikt, Andrea Büchel, Stefanie Blodnig, Tessy Gollère, Robert Hendel und Christian Mertens</i>	

Teil D

Curriculum Lehrerfortbildung

1	Professionswissen und Einstellungen von Sprachlehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik	157
	<i>Klaus Peter und Dominik Unterthiner</i>	
2	Sprach- und Fachgrenzen überwinden: Die didaktische und strategische Konzeption des Fortbildungscurriculums zur Lesefördermethode <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i>	168
	<i>Sabine Kutzelmann und Ute Massler</i>	
	Anhang 1) Anleitung zur Dramatisierung von <i>mehrsprachigen Lesetheatern</i> am Beispiel von <i>Bend it like Beckham</i>	181
	Anhang 2) Lesetheater <i>Heidi</i>	185
	Anhang 3) Lesetheater <i>Luina – Die Seejungfrau vom Bodensee</i>	189
	Anhang 4) Lesetheater <i>Nasreddin Hodscha</i>	191
	Anhang 5) Lesetheater <i>Dr Jekyll and Mr Hyde</i>	195
	Anhang 6) Toolbox: Dramapädagogik	196
	Literatur	198
	Projektpartner	215
	Autor/innen	215

2 ***Sprach- und Fachgrenzen überwinden: Die didaktische und strategische Konzeption des Fortbildungscurriculums zur Lesefördermethode Mehrsprachiges Lesetheater***

Sabine Kutzelmann und Ute Massler

Für die Professionalisierung einer Lehrperson ist nach ihrer Grundausbildung an einer pädagogischen Hochschule oder der Universität die berufsbegleitende Fortbildung zentral. Durch die Nutzung von Fortbildungsangeboten entwickelt sie ihr pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen weiter. Die neuen Lehrpläne fordern sprach- und fachübergreifendes Arbeiten, um von einem „Nebeneinander“ zu einem „Miteinander des Sprachlernens“ zu gelangen (Cathomas 2015: 153). Ein solcher didaktisch-methodischer Zugang der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist für viele Lehrer/innen, aber auch für diejenigen, die für ihre Weiterbildung verantwortlich sind, vielfach (noch) neu und ungewohnt.

Um die Einführung der Lesefördermethode *Mehrsprachiges Lesetheater* in den verschiedenen Bildungsregionen zu unterstützen, wurde darum ein *Fortbildungscurriculum* konzipiert. Es gibt den für die Fortbildung von Lehrpersonen Verantwortlichen didaktische Leitideen an die Hand, damit sie diese erfolgreich weiterbilden können¹.

Die Grundlagen des Curriculums, das im Folgenden beschrieben wird, bilden einerseits *inhaltlich* die Ergebnisse des vorliegenden Projekts und andererseits *didaktisch* die Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung zu den Merkmalen wirksamer Weiterbildung (Lipowsky 2014).² Die strategische Ausrichtung des Curriculums fokussiert insbesondere die Umsetzung der neu erworbenen Inhalte in die konkrete Praxis der teilnehmenden Lehrkräfte, da dies als eine der Gelingensbedingungen wirksamer Weiterbildungsangebote identifiziert wurde. Mithilfe verschiedener Phasen von *Input*, *Erprobung*, *Reflexion* und *Evaluation* (ebd. 522ff.), die sich über den Zeitraum von einem Schuljahr erstrecken, besteht die Zielsetzung darin, bei den Teilnehmenden berufsrelevante Handlungskompetenzen aufzubauen, die es ihnen ermöglichen sollen, die Lesefördermethode *Mehrsprachiges Lesetheater* in ihrem Unterricht versiert einzusetzen und die damit verbundenen Lernprozesse ihrer Schüler/innen differenziert wahrzunehmen.

Der folgende Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Zuerst wird anhand des Angebots-Nutzungsmodell von Lipowsky (2014: 515), das die relevanten Einflussfaktoren für das berufliche Lernen von Lehrkräften zusammenfasst, erläutert, welche *strukturellen* und *didaktischen* Merkmale im Allgemeinen dazu beitragen, dass Fortbildungs-

1 Auch wenn sich dieser Beitrag in erster Linie an Weiterbildungsverantwortliche richtet, finden interessierte Lehrpersonen hier auch Impulse für ihren persönlichen Weiterbildungsprozess.

2 Das Fortbildungscurriculum wurde, wie es hier dargestellt ist, bei der internationalen Lehrerbildung zum *Mehrsprachigen Lesetheater*, die am 20.5.2017 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten stattfand, den anwesenden Fortbildner/innen vorgestellt.

angebote wirksam sind. Aus diesen *allgemeinen* Merkmalen wurden *spezifische* für das Fortbildungscurriculum zum *Mehrsprachigen Lesetheater* abgeleitet und dessen Konzeption zugrunde gelegt. In einem zweiten Teil werden die verschiedenen Phasen, die für die Planung und Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen zum *Mehrsprachigen Lesetheater* leitend sind, vorgestellt. Am Schluss des Beitrags wird ausblickend auf die Potenziale einer in dieser Weise angelegten Fortbildungskonzeption eingegangen.

2.1 Leitideen für die strukturellen und didaktischen Merkmale eines Fortbildungsangebots

Lipowsky (2014: 515) entwickelte ein Angebots-Nutzungs-Modell, das die Einflussfaktoren, die für das berufliche Lernen von Lehrkräften relevant sind, zusammenfasst. Ob mithilfe einer Fortbildung bei Lehrer/innen Lernprozesse initiiert werden, die sich schließlich positiv auf das Lernen der Schüler/innen auswirken, hängt von diversen Bedingungen ab. Hierzu zählen beispielsweise die schulischen Kontextbedingungen, die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots, die Voraussetzungen der Teilnehmenden, aber natürlich auch die *Qualität eines Fortbildungsangebots*. Die Qualität eines Fortbildungsangebots wiederum hängt wesentlich von *strukturellen* und *didaktischen* Merkmalen ab (vgl. ebd.); je besser das Angebot, umso wahrscheinlicher ist es, dass teilnehmende Lehrpersonen lernen.

In der folgenden Übersicht (Tab. 1) sind diese allgemeinen Merkmale nach Lipowsky dargestellt. Außerdem werden sie für die Umsetzung im Fortbildungscurriculum spezifisch ausdifferenziert.

Tabelle 1: Leitideen für die strukturellen und didaktischen Merkmale eines Fortbildungsangebots nach Lipowsky (2014) zum *Mehrsprachigen Lesetheater*

Strukturelle Merkmale
Dauer: <ul style="list-style-type: none"> ■ Angebot inkl. Praxiserprobung erstreckt sich über ein Semester/Schuljahr (keine One-Shot-Fortbildung)
Organisationsform: <ul style="list-style-type: none"> ■ 2–3 Präsenzveranstaltungen ■ ergänzende Blended-Learning-Angebote
Einbezug von externen Expert/innen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Sprachdidaktiker/innen und erfahrene Praktiker/innen ■ Theaterpädagog/innen für Aspekte der Dramapädagogik
Didaktische Merkmale
Curricularer Bezug: <ul style="list-style-type: none"> ■ Anspruch neuer Lehrpläne des sprach- und fächerübergreifenden Arbeitens

<p><i>Domänenspezifität:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ paralleler Erwerb von Leseflüssigkeit in schulisch geförderten Schul- und Fremdsprachen ■ Aspekte der migrationsbedingten Mehrsprachigkeitsdidaktik
<p><i>Fokus auf das Lernen der Schüler/innen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Förderdimensionen Leseflüssigkeit und Lesemotivation ■ soziale, kommunikative und kooperative Fertigkeiten durch kooperatives Lernen ■ Wahrnehmung Mehrsprachigkeit/ Migrationsssprachen in (und außerhalb) der Klasse
<p><i>Orientierung an evidenzbasierten Merkmalen guten Unterrichts:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Förderung der Leseflüssigkeit mithilfe von kooperativen Lautleseverfahren
<p><i>Bewusstmachung der Verbindung zwischen Lehrerhandeln und Schülerlernen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Leseflüssigkeit: Genauigkeit und Geschwindigkeit mithilfe der 1-Minuten-Leseprobe ■ gestaltendes Vorlesen: regelmäßiges Videografieren von Aufführungen
<p><i>Verschränkung zwischen Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gliederung in die Phasen Input, Erprobung, Reflexion und Evaluation

2.2 Phasen des Curriculums

2.2.1 *Input: Einführung in das Mehrsprachige Lesetheater und seine theoretischen Grundlagen*

Zu Beginn einer Weiterbildung zum *Mehrsprachigen Lesetheater* geht es darum, dass der/die Fortbildner/in zunächst (1) die lernbiografischen Erfahrungen der Teilnehmer/innen zur Mehrsprachigkeit allgemein und zur Verwendung mehrerer Sprachen beim Fremdsprachenlernen aktiviert, (2) die Teilnehmenden die Besonderheiten des *Mehrsprachigen Lesetheaters* praktisch erfahren lässt, danach (3) in dessen theoretische Grundlagen einführt, (4) hierbei insbesondere die intendierten Förderbereiche Leseflüssigkeit und Lesemotivation erläutert und schließlich (5) den organisatorischen Rahmen der weiteren Phasen klärt. Als Kursformat eignet sich für diese Phase eine eintägige Blockveranstaltung.

(1) *Mehrsprachigkeit*: Das MELT-Unterrichtskonzept geht von der gleichzeitigen Verwendung mehrerer Sprachen aus. In der Fremdsprachendidaktik wurde jedoch die Nutzung plurilingualer Praktiken wie *Code-Switching*, *Translanguaging* und Übersetzungen lange Zeit kritisch gesehen. Dies basierte auf der Annahme, dass die Trennung von Sprachen das Lernen fördert und die Präsenz von zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig Interferenzen, insbesondere negativen Transfer, begünstigt, die Lernenden demotiviert, die Fremdsprache zu verwenden oder die Menge an fremdsprachlichem Input reduziert (vgl. López/González-Davies 2016: 67). Lehrerausbildungsstudien (Johnson 1992; Schocker-von Dittfurth 2001) belegen, dass die lernbiografisch geprägten Unterrichtsvorstellungen vom Lehren und Lernen einer Fremdsprache so prägend sind, dass die Lehrerausbildung relativ wirkungslos bleibt, wenn diese nicht in den Prozess der beruflichen Qualifizierung einbezogen werden (vgl. Massler/Grau 2005: 211). Es ist zu vermuten, dass dies auch für die Lehrerfortbildung gilt. Daher sollten die Lehrpersonen zu Beginn der Fortbildung mithilfe von Leitfragen dazu angeregt werden, ihre

lernbiografischen Erfahrungen hinsichtlich der Verwendung mehrerer Sprachen im Alltag und im Unterricht zu reflektieren. Tabelle 2 nennt hierzu beispielhaft Leitfragen. Darüber hinaus können auch die lernbiografischen Erfahrungen der Lehrpersonen zu den MELT-Förderdimensionen *Leseflüssigkeit* und *Lesemotivation* thematisiert werden.

Tabelle 2: Leitfragen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie

Die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sprachen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Bedeutung hat das gleichzeitige Verwenden mehrerer Sprachen für deine Schüler/innen? In ihrem Alltag/Freizeit? In der Familie? In der Schule? ■ Welche Bedeutung hat es für dich? ■ Verwendest du in deinem Alltag mehrere Sprachen in einer Situation gleichzeitig nebeneinander? ■ Welche Funktion hat die Schulsprache für dich im Fremdsprachenunterricht? ■ Wie beurteilst du das gleichzeitige Verwenden mehrerer Sprachen im schulsprachlichen und/oder im fremdsprachlichen Unterricht? ■ Kennst du Unterrichtssituationen/Lernbereiche, in denen du einen mehrsprachigen Ansatz im sprachlichen Lernen sinnvoll findest? Wenn ja, wo/wie? ■ Welche Funktion hat der Einbezug von Migrationssprachen deiner Ansicht nach?

(2) *Die Lesefördermethode Mehrsprachiges Lesetheater*: Um die Besonderheiten der Lesefördermethode kennenzulernen, setzen sich die Teilnehmer/innen im Sinne des Prinzips des reflektierten Erfahrungslernens (vgl. z. B. Schocker-von Ditfurth/Legutke 2002) zunächst in Arbeitsgruppen eigenständig mit einem mehrsprachigen Lesetheaterstück auseinander. Hierbei erfahren sie, wie anforderungsreich es für Schüler/innen ist, eine Geschichte in zwei oder mehr Sprachen auf einer Bühne vor Publikum zum Leben zu erwecken. Ebenso sollten die Teilnehmenden Gelegenheit erhalten, selbst das mehrsprachige Vorlesen als Lehrperson und als Zuhörer/in zu erleben sowie dramapädagogische Übungen zu erproben. Dieses Vorgehen vermittelt den Teilnehmer/innen einerseits einen unmittelbaren und konkreten Eindruck des MELT-Designs. Andererseits können mithilfe solcher praktischen Erfahrungen lernbiografisches Wissen und innovative Unterrichtsmethodik aufeinander bezogen und in Verbindung gebracht werden. Dies ist wichtig, da davon auszugehen ist, dass eine erhebliche Diskrepanz zwischen den eigenen Fremdsprachenlernerfahrungen sowie den Unterrichtserfahrungen als Lehrperson auf der einen Seite und den Ansprüchen der neuen Lehrpläne an das sprach- und fächerübergreifende Arbeiten auf der anderen besteht.

Des Weiteren kann der im Projekt entwickelte und produzierte Lehrfilm gezeigt werden; er dokumentiert und kommentiert die acht Schritte des Lehr-Lern-Prozesses. Es ist sinnvoll, den Lehrpersonen den Film in Teilen zu zeigen und seine Vorführung mit Beobachtungsaufgaben zu verbinden. Diese sollen die Teilnehmer/innen dazu anregen, differenziert und fokussiert zu beobachten und die didaktisch-methodische Strukturierung von *MELT* im Austausch mit den anderen Teilnehmenden zu reflektieren. Im Folgenden sind einige Beispiele von Leitfragen aufgeführt, die auf die beiden Beobachtungsperspektiven der im Film zu sehenden Lehrpersonen und ihrer Schüler/innen abzielen: Wie agieren die Lehrer/innen? Was ist ihre Aufgabe und ihre Rolle? Was sind die Herausforderungen für sie? Wie wirken sie? Wie verhalten sich die Schüler/innen?

Welche (Teil-)Aufgaben haben sie zu bearbeiten? Was sind die Herausforderungen für sie? Wie wirken sie?

Sowohl während der eigenen Durchführung eines *Mehrsprachigen Lesetheaters* als auch in der Zeit, in der die Teilnehmenden den MELT-Lehrfilm ansehen, können sie mithilfe der folgenden Übersicht (vgl. Tab. 3) auf die besonderen Rollen und Aufgaben, die der Lehrperson im Lehr-Lern-Prozesses zukommen, zusammenfassend hingewiesen werden (vgl. auch Teil C).

Tabelle 3: Besondere Rollen und Aufgaben der Lehrperson im Lehr-Lern-Prozess

Komponenten des didaktisch-methodischen Designs
Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson
<ul style="list-style-type: none"> ■ Inhaltliche, sprachliche und atmosphärische Hinführung auf das Lesetheater ■ Rollenvorbild für das mehrsprachige, ausdrucksstarke Vorlesen ■ Vermitteln einer positiven literarischen Erfahrung
Kooperatives Lernen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Schrittweise Einführung der einzelnen Aufgabenstellungen des kooperativen Lernens ■ Vorstellen der fachlichen, sozialen und kooperativen Zielsetzungen ■ Schaffen von förderlichen Bedingungen für das kooperative Lernen ■ Begleitung der Arbeitsgruppen mit gezielten Interventionen
Literarisches Lernen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Vermitteln der Funktion und Relevanz der Anschlusskommunikation und der dramapädagogischen Übungen ■ Gestalten und Anleiten von Aufgaben zur Anschlusskommunikation ■ Konzipieren und Anleiten dramapädagogischer Übungen

(3) *Einführung in die theoretischen Grundlagen*: Im Vordergrund steht, dass die Teilnehmenden ihr Wissen in den Domänen der *Lese- und Mehrsprachigkeitsdidaktik* erweitern (Lipowsky 2014: 520). Die Diskussion fachrelevanter Literatur (vgl. Teil B) unterstützt sie dabei, die in den vorherigen Phasen aktivierten lernbiografischen Erfahrungen und die neu gemachten Erfahrungen als Teilnehmer/innen in einem *Mehrsprachigen Lesetheater* zu verarbeiten, um entsprechende Vermittlungskompetenzen für ihren eigenen Unterricht aufzubauen.

In Bezug auf die Prinzipien einer *Didaktik der Mehrsprachigkeit* sind vielfach Überzeugungen bzw. subjektive Theorien vorhanden, die nicht dem Stand der Forschung entsprechen und zu ungerechtfertigten Vorbehalten führen, beispielsweise zum gleichzeitigen Verwenden von verschiedenen Sprachen in der gleichen Lernsituation (vgl. Teil B). Die Teilnehmer/innen reflektieren daher über ihre eingangs gemachten Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit im *Mehrsprachigen Lesetheater* mithilfe der aufgabengeleiteten Lektüre publizierten Wissens. Dazu erhalten sie sowohl geeignete Aufgabenstellungen als auch entsprechende Literaturhinweise. Dies erfolgt anhand von Themen, die sich im MELT-Projekt als relevant herauskristallisiert haben: *Code-Switching*, *Integration von Migrationssprachen*, *Funktion der Mehrsprachigkeit in den MELT-Texten* etc. Wie intensiv diese Inhalte behandelt werden, sollte auf den Erfahrungshintergrund und das

vorhandene Vorwissen der Teilnehmenden abgestimmt werden. In Ländern wie beispielsweise der Schweiz und Luxemburg, die mehrsprachig sind, stellt sich die Situation vermutlich anders dar als in einsprachigen Ländern wie Deutschland und Österreich.

Aktuelle Systematiken der *Lesedidaktik* machen deutlich, dass Lehrpersonen, um differenzierend die Entwicklung der Lesefähigkeiten ihrer Schüler/innen fördern zu können, umfassendes Wissen benötigen, was die Ansatzpunkte der Leseförderung angeht und um Lautlese-Verfahren zielgerichtet und systematisch einsetzen zu können (vgl. Rosebrock et al. 2016). Für den Bereich der Leseflüssigkeit liegen Arbeiten vor, die Fortbildner/innen darin unterstützen, wie unterrichtsbezogen relevantes Wissen an Lehrpersonen vermittelt wird (z. B. ebd.).

Neben den bereits genannten Themen Mehrsprachigkeit und Leseflüssigkeit gibt Tabelle 4 eine Übersicht zu den wichtigsten Themen der Fortbildung mit den zentralen inhaltlichen Aspekten.

Tabelle 4: Übersicht zu den theoretischen Grundlagen des *Mehrsprachigen Lesetheaters*

Themen und zentrale inhaltliche Aspekte
Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Förderdimension Leseflüssigkeit: Bedeutung für die L1 und L2 ■ Förderdimension Lesemotivation: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit
Modelle von Mehrsprachigkeit in der Linguistik
<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Code-Switching</i> ■ Interkomprehension ■ <i>Translanguaging</i>
Didaktisch-methodische Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik
<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Readers' Theatre</i> ■ Schaffen von Synergien zwischen den Sprachfächern ■ Interlinguale Literatur ■ Funktionen der Sprachmischung und -verwendung in den MELT-Texten ■ Integration von Migrationssprachen

(4) *Förderdiagnostik Leseflüssigkeit und gestaltendes Vorlesen*: Wirkungsvolle Weiterbildungskonzepte fokussieren gemäß Lipowsky die Lernprozesse der Schüler/innen (2015: 520); er unterstreicht im Sinne von Hatties *know thy impact* (2012: 19, in Rückgriff auf ebd.: 522), dass es für die Fortbildungsmotivation von Lehrkräften wichtig ist, Zusammenhänge zwischen ihrem weiterentwickelten und veränderten Handeln und dem Lernen ihrer Schüler/innen wahrnehmen zu können (2015: 522).

Um den Lernverlauf der Leseflüssigkeit beim Einsatzes des *Mehrsprachigen Lesetheaters* differenzierter wahrzunehmen und die Förderung besser planen zu können (z. B. Schwierigkeitsgrad der Texte, Zusammensetzung der Arbeitsgruppen), eignen sich Lautlesetests, bei denen die Schüler/innen beispielsweise während einer Minute einen ihnen unbekannten Text ihrer Lehrperson einzeln laut vorlesen. Die Lehrperson protokolliert beim Zuhören Lesefehler und die in dieser Zeit insgesamt gelesenen Wör-

ter und berechnet mithilfe dieser beiden Werte die Anzahl der in einer Minute korrekt gelesenen Wörter.

Mit der *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen* (LDL) von Walter (2009) liegt ein solches leicht anwendbares Verfahren in standardisierter Form für Deutsch vor. Während der Fortbildung könnte den Teilnehmer/innen die LDL anhand von Schüler-Leseproben (Audio) vorgestellt werden, damit sie sich mit der Durchführung des Tests und der Auswertung und Interpretation der Leseflüssigkeitswerte vertraut machen können. Für die eingesetzten Fremdsprachen kann das gleiche Testvorgehen wie bei der LDL angewendet werden, allerdings müssen von der Lehrperson (oder dem/der Fortbildner/in) Texte der jeweiligen Fremdsprachen hierfür ausgewählt werden, die dem Sprachniveau der Schüler/innen entsprechen.

Um die Lernfortschritte und -stagnationen der Schüler/innen bei der Fähigkeit des gestaltenden szenischen Vorlesens am Ende des Lernprozesses mit *MELT* systematisch analysieren zu können (Ausdruck, Phrasierung, Akzentuierung, Intonation und Pausensetzung), eignen sich Videoaufnahmen von Aufführungen eines *Mehrsprachigen Lesetheaters*, die dann beispielsweise mithilfe der *Oral Reading Fluency Scale* von Pinnell et al. (1995) ausgewertet werden.

(5) *Organisation*: Die folgenden Phasen 2 bis 5 sollten in Absprache mit den Teilnehmenden geplant werden. Für die zweite Phase benötigen die Teilnehmenden die im Projekt erarbeiteten Produkte: den Lehrfilm, den didaktisch-methodischen Kommentar sowie eine Auswahl der Materialien für den Unterricht³, d. h. Lesetheaterstücke, Vorlesetexte und Begleitaufgaben zur Dramapädagogik und Anschlusskommunikation. Diese Auswahl sollte sich an den spezifischen Gegebenheiten des jeweiligen schulischen Anwendungskontextes orientieren:

- *Leseinteressen*: Die mehrsprachigen Lesetheatertexte, die im Projekt erarbeitet wurden, basieren überwiegend auf Kinder- oder Jugendliteratur.
- *Sprachenkombination*: Weiterhin wurden Lesetheaterstücke in verschiedenen Sprachenkombination für unterschiedliche Klassenstufen erarbeitet. Diese können für den eigenen Anwendungskontext entsprechend der sprachlichen Fertigkeiten der Schüler/innen sprachlich angepasst werden (z. B. andere oder größere Anteile in den Fremdsprachen und/oder der eingesetzten Migrationssprachen).

2.2.2 Erprobung: Praktische Umsetzung im eigenen Unterricht

Qualitätsvolle Lehrerbildungsprogramme in der Aus- und Fortbildung zeichnen sich durch die konsequente Integration unterrichtspraktischer Erfahrungen und deren Reflexion aus (vgl. Legutke 2011: 258). Daher geht es in der Erprobungsphase darum, dass die Teilnehmer/innen (1.) die neue Lesefördermethode *Mehrsprachiges Lesetheater* im eigenen Unterricht während mehrerer Unterrichtswochen einsetzen und zunehmend Handlungsroutrinen aufbauen und (2.) ihre förderdiagnostischen Kompetenzen erweitern, indem sie verschiedene Verfahren der genauen Analyse der Leseleistungen

3 Das hier vorliegende Handbuch zu Theorie und Praxis des *Mehrsprachigen Lesetheaters* kann als Ganzes oder in Ausschnitten ebenfalls als Bestandteil der individuellen Vorbereitung eingesetzt werden.

einsetzen (vgl. 1.2.1). Das eigene Erproben ist notwendig, da Lehrpersonen nicht nur auf generelles Wissen rekurren, sondern vielmehr „für ihre jeweiligen Kontexte relevantes (lokales) Wissen produzieren, anwenden und evaluieren. Denn nur so sind sie in der Lage, eine Alltagspraxis zu bewältigen, die von komplexen, ambivalenten und durch Wertkonflikte geprägten Anforderungen bestimmt ist“ (ebd.: 258). Für die Konzeption von Lehrerfortbildungen ergibt sich hieraus, dass sie auch in der Phase der praktischen Umsetzung im eigenen Unterricht als zentrales Element das Prinzip des reflektierten Erfahrungslernens integrieren, um Lehrende zu einer forschenden Weiterentwicklung und zu einem reflektierten Umgang mit dem eigenen Unterricht zu befähigen (vgl. z. B. Schocker-von Ditfurth/Legutke 2002).

Idealerweise bilden sich aus dem Kreis der Teilnehmenden schulbezogene Untergruppen, sogenannte „professionelle Lerngemeinschaften“ (Lipowsky 2015: 529f.), die vor Ort in Hinblick auf die Praxiserprobung zusammenarbeiten. Die Auseinandersetzung mit Kolleg/innen verdeutlicht den Teilnehmer/innen die unterschiedlichen Perspektiven, die die Qualität von Lehren und Lernen bestimmen. Lerngemeinschaften vor Ort erlauben es, miteinander in einen Dialog darüber zu treten, was guten Unterricht darstellt. Damit die Teilnehmer/innen ihre Erfahrungen mit dem *Mehrsprachigen Lesetheater* „forschend“ erfahren und entwickeln können, bedürfen sie der genauen Anleitung. Fortbildner/innen können sich hierfür an Modellen und Beispielen von in dieser Weise konzipierten Lehrerfortbildungen orientieren (Altrichter/Posch 2007; Landestiftung Baden-Württemberg 2008). Besonders geeignet erscheinen die im Studiengang *Elingo* beschriebenen Praxiserkundungsprojekte (PEP), in denen Lehrpersonen u. a. eine Lehraktivität, die in einer Fortbildung vorgestellt wurde und die bisher unbekannt war, in ihrem Kontext ausprobieren und dafür gegebenenfalls auch modifizieren. Legutke/Mohr (2015: 327f.) schlagen für die Einübung und Erarbeitung von Praxiserkundungsprojekten folgendes Vorgehen vor: (1) In der Einführungsphase der Fortbildung werden die Teilnehmenden in die Zielsetzung und Durchführung von PEPs eingeführt, (2) sie planen ein PEP in der Kleingruppe, (3) führen dieses in ihrem jeweiligen Kontext durch und (4) präsentieren und diskutieren die PEPs in einer die Fortbildung abschließenden Präsenzphase. Als Unterstützung erhalten die Teilnehmer/innen themenbezogene Leitfragen, die sie für die Erprobung im Unterricht (Planung und Durchführung), die Auswertung der Unterrichtserfahrung und die gemeinsame Vorbereitung der Präsentation nutzen können (vgl. Tab. 3, 5 und 6).

Die Kooperation zwischen den Lehrpersonen kann sich darüber hinaus z. B. auf das arbeitsteilige Adaptieren der Materialien beziehen, auf die Organisation von klassenübergreifenden Aufführungen, auf die gegenseitige Beratung oder auch die Durchführung von *Teamenteaching*.

Zur Unterstützung der Teilnehmenden während der Erprobungsphase ist es sinnvoll, Formen des *E-Learnings* einzusetzen. Beispielsweise können mithilfe einer Lernplattform erarbeitete und/oder adaptierte Lehr- und Lernmaterialien abgelegt und so allen zur Verfügung gestellt werden, Fragen in einem Forum miteinander diskutiert werden etc.

2.2.3 Reflexionsphase: Austausch

Während des Schuljahres kommen die Teilnehmenden für ein bis zwei Treffen zusammen, um ihre Erfahrungen bei den Erprobungen mit anderen auszutauschen, entstandene Schwierigkeiten gemeinsam zu analysieren und die eigenen Sichtweisen zu erweitern. In der abschließenden Präsenzphase dienen als Anknüpfungspunkt hierfür die Präsentationen der Praxiserprobungsprojekte und die Vorstellung gegebenenfalls erarbeiteter Lehr-Lern-Materialien durch die Teilnehmer/innen. Dieser Austausch wird von der Fortbildnerin bzw. dem Fortbildner moderiert. Während sich die Fragen und Themen in Tabelle 5 für die vertiefende Diskussion während der Fortbildung eignen, regen die in Tabelle 6 genannten eine abschließende Erörterung des MELT-Konzepts an, die den Teilnehmenden erst nach der einschlägigen Erfahrung mit dem *Mehrsprachigen Lesetheater* im eigenen Unterricht möglich ist. Um die Fortbildungsveranstaltungen vorzubereiten, können die Fortbildner/innen ausgewählte Fragen von den Teilnehmer/innen auch im Vorfeld des Treffens bearbeiten und einreichen lassen. Dies hilft ihnen u. a. zu erkennen, wo das Austauschbedürfnis der Teilnehmer/innen am stärksten ist.

Tabelle 5: Leitfaden für den Austausch zum MELT-Design während der Fortbildung

Themen und zentrale inhaltliche Aspekte
Textauswahl
<ul style="list-style-type: none"> ■ Was denkst du über die Textauswahl? ■ Inwieweit hängt <i>MELT</i> deiner Meinung nach von den konkreten Lesetheatertexten ab? ■ Welche Art von Texten würdest du dir für zukünftige Durchführungen wünschen/würdest du gerne verwenden? ■ Kannst du dir noch andere Textgrundlagen als Kinder- und Jugendbücher vorstellen?
Die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sprachen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie beurteilst/empfindest du das gleichzeitige Verwenden mehrerer Sprachen? ■ Was genau sind die Unterschiede zum Sprachunterricht, wie du ihn sonst durchführst? Wo siehst du Vorteile? Wo siehst du Nachteile? ■ Kannst du dir noch andere Unterrichtssituationen/Lernbereiche vorstellen, wo du wie bei <i>MELT</i> einen mehrsprachigen Ansatz im sprachlichen Lernen sinnvoll finden würdest? Wenn ja, wo/wie? ■ Welche Funktion hat die Schulsprache für dich in <i>MELT</i>? ■ Welche Funktion hat der Einbezug von Migrationssprachen deiner Ansicht nach? ■ Wie beurteilst du diese Erweiterung, die über die schulisch geförderten Sprachen hinausreicht?
Der mehrschrittige Lehr-Lern-Prozess
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie beurteilst du diesen Ablauf insgesamt? Wo siehst du Schwierigkeiten? Könnte man auch Schritte ganz weglassen?
a) Das Vorlesen durch die Lehrperson
<ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Relevanz hat dein Vorlesen am Anfang des Lehr-Lern-Prozesses als Bestandteil des MELT-Designs? ■ Könnte man diesen Schritt im Lehr-Lern-Prozess auch weglassen? ■ Wie hast du das mehrsprachige Vorlesen empfunden?

b) Kooperatives Lernen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie hast du das Zusammenarbeiten deiner Schüler/innen erlebt? ■ Benötigen die Schüler/innen deiner Meinung nach vorher oder begleitend separate Schulungen für bestimmte Aspekte (Fertigkeiten) des kooperativen Lernens (z. B. Feedback geben)?
c) Literarisches Lernen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Was können Schüler/innen mit dieser Form des literarischen Lernens, wie es in <i>MELT</i> integriert ist, lernen? ■ Wie relevant erscheint dir dieser Aspekt im Design? ■ Würdest du diesen Aspekt in deinem Unterricht weiter ausbauen?
d) Dramapädagogische Übungen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Art von dramapädagogischen Übungen würde sich deiner Ansicht nach auch noch eignen? ■ Wie relevant erscheint dir dieser Aspekt im Design?
e) Gespräche im Anschluss an die Bearbeitung des literarischen Lernens
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie relevant erscheint dir dieser Aspekt im Design?

Tabelle 6: Leitfaden für den Austausch zum MELT-Design am Ende der Fortbildung

Wahrnehmung des Nutzens für die Schüler/innen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie ist <i>MELT</i> aus deiner Sicht bei den Schüler/innen angekommen? Woran machst du diese Einschätzung fest? Womit erklärst du dir das? ■ Welche Rolle haben die Inhalte der einzelnen Lesetheater gespielt? ■ Welche Rolle hat die gleichzeitige Verwendung von mehreren Sprachen gespielt? ■ Welche Rolle hat der Einbezug von Migrationssprachen gespielt? ■ Welche Rolle hat das Arbeiten in Gruppen gespielt? ■ Welche Rolle hat das Aufführen der Lesetheater gespielt? ■ ...
Intendierte Lehr-Lern-Ziele
<ul style="list-style-type: none"> ■ Was kann man deiner Meinung nach mit <i>MELT</i> im Unterricht erreichen? ■ Leseflüssigkeit: Hast du den Eindruck, dass sich die Leseflüssigkeit in den Sprachen verändert hat? Woran machst du deine Einschätzung fest? ■ Lesemotivation: Hast du den Eindruck, dass sich die Lesemotivation verändert hat? Woran machst du das fest?
Aufwand
<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie angemessen schätzt du den Aufwand für die Vorbereitung und für die Durchführung im Vergleich zu anderen Unterrichtsmethoden ein?
Rahmenbedingungen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Was wären für deinen schulischen Kontext ideale Rahmenbedingungen, um <i>MELT</i> durchzuführen? Sind diese realisierbar? ■ Wo könnten Kompromisse gemacht werden, wo auf keinen Fall? ■ Welche unterstützenden Maßnahmen wären wünschenswert? ■ Ist <i>MELT</i> deiner Meinung nach mit dem Lehrplan kompatibel? Ja/nein? Warum? ■ Wie beurteilst du die Anschlussfähigkeit zum anderen Unterricht?

2.2.4 *Evaluationsphase: Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme auf verschiedenen Ebenen*

Weiterbildungsinstitutionen verfügen mittlerweile über standardisierte Instrumente, um durchgeführte Weiterbildungen zu evaluieren. In der Regel konzentrieren sich diese standardisierten Instrumente auf quantitative und qualitative Aspekte der zuerst beschriebenen Input-Phase. Diese Ergebnisse geben wichtige Hinweise, inwieweit Fortbildungsangebote den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprochen haben. Denn nur wenn sie auch von der angesprochenen Zielgruppe aufgegriffen und genutzt werden, sind überhaupt Wirkungen zu erwarten. Für die Fortbilder/innen haben sie die Funktion, ihre Tätigkeit zu reflektieren und für weitere Durchführungen gegebenenfalls Anpassungen bei der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Konzeption vorzunehmen.

Um auch zur Erprobungs- und Reflexionsphase des Fortbildungsangebots Erkenntnisse zu deren Wirksamkeit zu erhalten, können verschiedene weiterführende Auswertungen von dem/der Fortbildner/in vorgenommen werden; diese können sich auf *quantitative* Aspekte (Intensität der Umsetzung in die Praxis, Nutzungsintention) und *qualitative* Aspekte (z. B. Mehrwert der neuen Fördermethode, Einschätzung des Lerngewinns) beziehen. Werden sowohl die Erprobungs- als auch die Reflexionsphase durch die Weiterbildungsinstitution evaluiert und eventuell sogar gratifiziert, würde vermutlich die Verbindlichkeit zur tatsächlichen Umsetzung von neu Gelerntem erhöht werden.

2.2.5 *Ausblick*

Die dargestellte Konzeption des Fortbildungscurriculums ist anspruchsvoll, nicht nur weil sie sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, sondern weil sie von Lehrpersonen erfordert, Sprachunterricht völlig neu zu denken. Für viele ist es ein Wagnis, ihre oftmals tief verinnerlichte Vorstellung und Erfahrung von der getrennten Vermittlung von Schulsprache und Fremdsprache aufzubrechen.

Die Auswertungen zur Akzeptanz des *Mehrsprachigen Lesetheaters* zeigen, dass die Kooperationslehrer/innen die mehrsprachig interlingual gestalteten Texte unproblematisch wahrnehmen und zum herkömmlichen Sprachenunterricht einen deutlichen Mehrwert für das Lesetraining in Schul- und Fremdsprachen sehen (vgl. Teil A, Kap. 3). Die Lesefördermethode kann somit einen Baustein eines Gesamtsprachencurriculums darstellen. Auch die Integration von Migrationssprachen erachten die Lehrpersonen als sehr vorteilhaft, da ihre Verwendung den Schüler/innen mit Migrationshintergrund Wertschätzung vermittelt und die Klassengemeinschaft davon durch eine größere Offenheit gegenüber diesen Mitschüler/innen und Sprachen allgemein profitiert (vgl. Teil A, Kap. 3). Das Mischen verschiedener Sprachsysteme in *MELT* spiegelt die lebensweltliche Realität vieler Schüler/innen wider, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen sprechen, und trägt dadurch zu einer stärkeren Lernerorientierung als monolinguale Methoden bei. Es liegt somit ein Unterrichtskonzept vor, in dem Schüler/innen mit Migrationshintergrund ihre eigene Mehrsprachigkeit als gewinnbringend erleben (vgl. Elsner 2010: 113) und eine bejahende Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit entwickeln können.

Lehrpersonen, die einen mehrsprachigen Ansatz wagen, begeben sich unter Umständen auch in Konfrontation mit Kolleg/innen an ihrer Schule, die diesem neuen Konzept womöglich sehr kritisch gegenüberstehen. Auch aus diesem Grund kommt den „professionellen Lerngemeinschaften“ in diesem Curriculum eine besondere Rolle zu. Erfreulicherweise wurde der Einsatz des *Mehrsprachigen Lesetheaters* in den Kooperationschulen von Interesse und Unterstützung der Kolleg/innen begleitet.

Aufgrund der durchweg sehr positiven Resonanz, von der unsere Kooperationslehrpersonen in den verschiedenen Ländern, Schultypen und Klassenstufen berichteten, sowie der sehr interessierten und zustimmenden Reaktionen der Lehrpersonen, die an unseren *Multiplier Events* oder an Projektpräsentationen teilnahmen, sind wir überzeugt, dass das *Mehrsprachige Lesetheater* sich ausgezeichnet dafür eignet, Lehrpersonen und Schüler/innen für die Didaktik und Praxis der Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und zu öffnen. Darüber hinaus enthält die Methode didaktisch-methodische Elemente, die sich auf andere Sprachlernsituationen transferieren lassen. Besonders großes Transferpotenzial besteht aus unserer Sicht im Bereich der Förderung von Leseflüssigkeit (begleitendes und wiederholendes Lesen) und dem kooperativen Lernen.